

【論文】

問われる歴史教育

黒川 みどり

静岡大学 (共同大学院／教育学部社会科教育講座)

日本学術会議 (Science Council of Japan) が出した提言「新しい高校地理・歴史教育創造—グローバル化に即応した時空間認識の育成」は、2006年に発覚した世界史未履修問題に端を発し、「グローバル化」に対応すべく「歴史を考える力」をいかに育てるかということに焦点が充てられている。「提言」、そしてそれを受けて活発化している歴史教育をめぐる議論では、即自的に「思考力」の証を求める傾向が強いが、思考力をより高めるための「知」を、いかに良質かつ豊富なものにするかというところに発想を転換することも必要なのではないかと私は考える。したがって、大部かつ詳細な「提言」のなかから、それが最も批判の中心に据える「知識詰め込み型」という教授法のあり方の問題と、教授する内容—教科書の問題の主として2点に絞りながら、教員養成に携わる立場から歴史教育のありようを考え、ひいては歴史学を拠点に教科開発の意味を展望する。「知」の原点に立ち返り、「知識」と「思考力」を対置させるのではなく、両者は本来一体であることに意を払うべきであり、本稿は、その点を中心に据えて、教科開発という枠組みのなかで再度歴史教育のありようを問い直そうとする試みである。

キーワード

歴史学、歴史教育

はじめに—問題の所在

近ごろ歴史学関係の雑誌で歴史教育に関する特集がいくつか組まれており、本稿執筆中にも、「いま、歴史教育は何をめざすのか」という特集を掲げた『歴史評論』2012年9月号が届いた。「特集にあたって」では、「そもそも歴史教育は何を目指すべきでしょうか。教育一般に関して言えば、従来の知識偏重型教育、暗記中心の教育ではなく、国際社会の変化に即応できる生きた学力・考える力をつける教育を求める声が高まっています。こうした動向の中で、歴史教育の現状はどのようになっているのでしょうか」と問いかける*_i。その問いが追究しようとしているのは、2011年に日本学術会議が出した提言に即応した歴史教育のありようにほかならない。その提言とは、「新しい高校地理・歴史教育創造—グローバル化に即応した時空間認識の育成」(以下、「提言」と称する)と題するもので、2006年に発覚した世界史未履修問題に端を発し、「グローバル化」に対応すべく「歴史を考える力」をいかに育てるかということに焦点が充てられている*_{ii}。

『歴史評論』の特集は、それに応えて議論を喚起しようとするものであり、その巻頭には、戸川点・大門正克「グローバル化の時代における歴史教育の対話—往復書簡から—」が置かれている。そして、久保亨「学術会議の歴

史基礎案—世界史未履修問題への対応をめぐる提言—」があり、さらに2011年9月まで日本学術会議の委員であった油井大三郎は、「高校歴史教育の改革と思考力育成」と題して、「個人の資格で」米国の事例を紹介しながら、「提言」がいうところの「思考力育成型」の歴史教育の導入を提案する*_{iii}。

このように「提言」は、昨今の歴史教育をめぐる議論に大きな影響を与えはじめている。私もこの「提言」を、日本近現代史を専門とし、教員養成学部で歴史学を担当する者の一人として興味深く読んだ。そうして、あくまで大学において教員養成に携わってきた立場からではあれ、あまりに教育現場の現実と乖離していると思われる認識が見られることに、いささかの苛立ちを覚えたことも否めない。

私は、近未来に教員になろうとしている学生たちの教育に向き合いながら、そしてときに小中学校の現場を垣間見ながら、歴史教育の現状に対する危機感も懷き、そのような状況を打開するために、教科書の徹底的な理解に立って授業を展開できる教師をいかに養成しようかということを考えてきた。誰しも少なからず学校教育が自らの歴史認識の形成に影響を与えているという点において、ひいてはそれは、学校に限定されないより広い意味での歴史教育の問題ともなっている。それだけに、歴史

教育のありようを見直し、その方向転換を推進しようとする「提言」は、私にとって見逃すことのできない関心事項であった。

そもそも歴史の新規科目として提案されている「歴史基礎」について A・B・C の三案が併記されていることに示されるように、「提言」は一括りには評価しえず、内部に見解の相違が包まれていることは一目瞭然となっている*iv。しかし、以下に検討するように、「知識詰め込み型」を排し「歴史的思考力を育成する」という大筋の狙いは明確である。しかも「提言」は、大学の教員養成課程の歴史教育をも批判の俎上に載せており、現段階ですでに、それが高校教育のみならず大学の歴史教育に与える影響力は小さからぬものがあり、正面から向き合うべき問題を投げかけている。

それゆえ本稿では、大部かつ詳細な「提言」のなかから、それが最も批判の中心に据える「知識詰め込み型」という教授法のあり方の問題と、教授する内容—教科書の問題の主として2点に絞りながら、教員養成に携わる立場から歴史教育のありようを考え、ひいては歴史学を拠点に教科開発を展望してみたい。

1 「知識詰め込み型」という批判

先にあげた、大門と戸川の往復書簡では、大門正克の直近の著書『Jr.日本の歴史 国際社会と日本』（小学館、2011年）と向き合いながら、戸川は、「身近な入り口を設定し、歴史との回路を感じられる、参加意識の持てる歴史教育の構築」をいい、それを受けて大門は、「国際社会を、自分のくらす地域、日本、東アジア、世界の四つが結びついたものだ」と説明し、四つの関連のなかで戦後の日本の歴史を振り返ろう」と提案する*v。そうしてたとえば、三・一一大震災後の被災地の小学校における地域に根ざした実践などが、「自尊感情」や参加意識の観点から評価される。

この特集を待たずともこのような、生徒の「参加意識」などを引き出しながら「歴史的思考力」の育成に繋げていくとする実践は、かねてから数多く積み重ねられてきた。私は、歴史教育を学校教育に限定しないならば、そこで議論されているような方向に広がりを持つことに異を挟むつもりは毛頭ない。学校の授業であっても、提案されているような事柄に力点を置くことによって犠牲にしなければならない内容が生じないのであれば、それほど素晴らしいことはないだろう。しかしながら、学校では歴史の授業に割ける時間は限られており、その限られた時間の枠のなかでいかに教科書をくまなく理解させ、いかに「歴史的思考力」を身につけさせるかが常に問われている。そのような状況にあって、教科書から発展させて、あるいは教科書を離れてテーマを設定し授業を展開すれば、当然ながら一方で、教科書に記されてい

るにもかかわらず取り上げることのできない事項が生じることは避けがたい。年間の授業時間という与えられたパイが限られている以上、失うものがあることを考えなければならぬ。のちにも触れる、調べ学習やグループ討論なるものが、小中学校の1時限45分ないし50分という限られた時間のなかで、ほかに取り上げるべき事柄を切り捨てるといふどれほどの犠牲の上に行われているかということに、思い至るべきではないか。

歴史教育をめぐる議論は、しばしばこの点の認識を欠いたまま進められる。そもそも先にあげた学術会議の「提言」は、世界史未履修問題の背景に、「大学入試の出題が用語の暗記力を問う傾向が強く、高校の授業も知識詰め込み型で行われる傾向が強い」こと、「大学の教育養成課程でも「知識詰め込み型」の教育が繰り返されていること」をあげ、主たる標的を「知識詰め込み型」におく。そうして、めざすべきは「思考力育成型」の教育であるとする。それだけ聞けば、多くの人はそれに首肯してしまうであろう。しかし問題とすべきは、そこでいうところの「知識詰め込み型」の内実である。

現に行われている授業の多くは、歴史事象の意味づけを伴わないたんなる事項の羅列に終始しており、こうした点を指摘する限りにおいては、私も「提言」の批判に賛同しうる点が多々ある。しかしながら「提言」が、「問題点」として「明治以来続けられてきた「一斉授業」の習慣」をあげ(ii頁)、「従来の歴史的知識の教授に偏る教授法を改め、歴史的思考力の育成を図るため、主題学習、調べ学習、グループ研究・発表・討論、資料・年表の収集・解説などの機会を大幅に増加」すること(iv頁)を提案していることから推しはかると、それらの対極にある旧来型とされる「一斉授業」が総じて、「知識詰め込み型」の悪しき典型として念頭に置かれていることが明白である*vi。ちなみに油井は、先に掲げた論文において、歴史を学ぶ「楽しさ」が感じられない暗記型教授法の対称的なあり方として、「最近、中学では生徒自身による「調べ学習・発表」や「グループ討論」などの機会が比較的多い」*viiとそれらを肯定的に紹介している。こうしたことから、油井のみならず委員に名を連ねる研究者たちの多くは、「調べ学習・発表」や「グループ討論」を主にした授業の実状を知らないままに、「提言」を支えているであろうことの一端がうかがわれる*viii。

2 大学の教員養成の実情

一方、「提言」は、「大学の教員養成課程」でも「「知識詰め込み型」の授業が行われている」というが、はたして実態を反映した認識といえるであろうか。世界史未履修問題は、本当に「知識詰め込み型」の教育の病弊に起因して起こったといえるだろうか。むしろ逆ではない

のか。これまでも指摘されてきたように、教員の知識不足が世界史の授業を成り立たせることを困難にしており、そのことが世界史未履修という問題を生み出した側面の方が大きいのではないか。そもそもそこで安易に用いられている「知識」の内実についての認識を共通にしないと議論がすれ違ってしまいが、それはさておくとしても、この指摘の前提となっている大学の教員養成課程が「知識詰め込み型」であるというのは大いなる誤解ではないか^{*ix}。

学生の教育実習における研究授業で目にするのは、知識不足ゆえに授業がうまく組み立てられないでいる姿であり、受け入れ先の学校からも実習生の知識不足ゆえに、大学教育の不備を指摘されることは少なからずあった。そうしてそれは、必ずしも学生個人々の努力が足りないということに還元できるものではなく、教員養成のカリキュラム自体に起因している側面があることも否定できないと私は考えている。

私の勤務する大学で開講されている授業についてみると、日本史に関する課目は、日本史概論Ⅰ（前近代史、2単位、必修）、日本史概論Ⅱ（近現代史、2単位、選択）、日本史特論Ⅰ（前近代史、2単位、選択）、日本史特論Ⅱ（近現代史、2単位、選択）のみであり、あとは日本史のゼミを選択した学生がゼミの場で学びうだけである。日本史特論はⅠ・Ⅱともに選択科目で、現実にはゼミ生のほかに何人かが受講するに過ぎず、実際に社会科の免許を取得する学生が日本史を学ぶのは、日本史概論ⅠとⅡだけであるのが現状である。その日本史概論にしても、Ⅰは古代から近世までを範囲としており、半期2単位の授業でそれをこなすとなれば、「知識詰め込み型」と評されるほどの知識を伝えることは、その限られた時間のなかではとうてい困難である。日本近現代のみを範囲とする日本史概論Ⅱも然りである。

そうした現状のもとで、繰り返し批判されるような「知識詰め込み型」の教育が一体いかようにして成り立ちうるであろうか。「提言」は、大学入試が用語の暗記力を問う傾向が強く、高校の授業も「知識詰め込み型」であることを指摘したあとに続けて、「大学の教員養成の課程」の問題を指摘していることから（ii頁）、そこで想定されているのは、いわゆる事項暗記型と同質のものであろう。

高校で日本史を履修していない学生も少なからずおり、また、履修はしていても入試で日本史を選択していなければ知識は乏しく、かつ入試科目が日本史であっても、センター試験のみでしか地歴・公民を課していない大学では、高校はおろか中学歴史教科書の知識すら十分に持ち合わせていない場合もあり、中学・高校の知識を前提とした授業展開の成立は望み得るべくもない。そのような、中学・高校教科書レベルの理解にさえ達していな

い学生に、「知識」を注入することなくして教育現場に送り出すならば、どういう事態が生じるのか。

誤解を恐れずにいえば、教科書「を」教えることができない教員が多いがゆえに教育界では、教科書「を」ではなく教科書「で」教えるべきであるとする、私からすればとうてい理解に苦むようなテーゼがまかり通っているのではないかとさえ思う。教科書「で」教えるためには、少なくとも教員が教科書を理解していることが前提であり、教科書「を」教えることができることが大前提でなければならないはずである。

ところが実際には、中学歴史の教科書でさえも、高校日本史の教科書を隅々まで理解して「教える」ことは相当な能力と努力を要する。近現代史を専攻し、大学院進学後は近現代にほぼ限って研鑽を積んできたはずの者でさえも、高校日本史教科書の近現代の範囲を漏れなく教えるのは、かなり骨の折れる仕事である。現場の教員に求められているのは全時代である。そこで、本来クリアしているのが大前提であるはずの教科書「を」教えることができない教員の現実があることを、「提言」に集う、あるいは軽々しく「知識詰め込み型」を批判する研究者・教育者たちは、どれほど承知しているのであろうか。

そうした現実を前に、「提言」が「現行の科目構成内での短期的改革案」としてあげる、「大学での教員養成課程における思考力の育成カリキュラムの強化」とはいったい何を意味するのか。高校の教員には、「新しい教授法の開発や教授研究に努力できるような環境を整備したり、研修の機会を保証」することを提案するが（iii頁）、教員養成課程において日本史を学ぶ時間数が少ないことを放置したまま、現場に出たら「思考力」を育成して、「新しい教授法を開発」したり「教授研究」ができるような教員を養成するというのは画餅以外のなにものでもないのではないか。「思考」の前提となる「知識」さえ十分に持ち合わせていない者に、教材開発や教授研究がどうしてできようか。

「提言」は、まさしく現実的な提言を求められているはずであるから、「あるべき」という願望ではなく、現実を直視して書かれるべきである。繰り返すが、教員養成課程の教員は、ゆとり教育の結果、かつてよりもいっそう「思考」の前提となる知識が乏しくなっている学生を前に、その不足を補いつつ、「知識」を意味づけて理解し、教員となったあかつきには生徒の前でそれを語ることができるように、2単位という限られた授業の枠組みのなかで腐心しているという現実があるのだ。調べ学習やグループ討論を展開している時間的余裕はとうていなく、限られた時間で、まずはその下敷きとならねばならない、教壇に立つにふさわしい歴史の「知識」をいかに身につけてもらうかをつねに念頭に置きながら、そのための講義の工夫に専心せざるをえないのが実状であ

る。それには「一斉授業」は効果的である。というより、それ以外の方法があり得ようか。

先にも述べたとおり、私も現行の大学入試のありようを丸ごと肯定するつもりはなく、「提言」がいう、入試に用いる用語のガイドラインを設けることなども一つの方策であることを否定しない。しかし、総じていえば大学入試は、センター試験をはじめ、巷で敵視されるほどには悪問が横行しているわけではなかろう。むしろ良質の問題も少なくないのではないか。

歴史の理解を深めるためには、一定の事象を用いて説明しなければならず、「ゆとり教育」下の小学校・中学校の歴史教育がさらけ出した問題は、そのことを端的に物語っていたはずではあるまいか。

さらにいえば、「思考力」と「知識」は二者択一ではない。それどころか、「思考力」を培う前提として、「知識」を授けることは不可欠である。知識を欠いたところで討論を繰り返しても、小中学校などの実態が物語るように、通俗道徳に根ざした感想や思いつきを述べ合う場にしかなりえず、それをあるべき方向に導ける船頭もないという事態に陥りかねない。

油井は、「元来、思考力は生徒自身が疑問を抱き、その疑問を教科書や教師の説明などを参考に解決してゆく過程で磨かれるものである」という。しかし、その生徒の思考力を磨くことを支えるには、教員の高度な知識にもとづく力量が要求される。学説の対立にまで論及するのめたやすいことではない。油井や「提言」に集う人々は、そうした力量のある教員を養成するシステムをどのように考えているのであろうか。教員養成課程の現状については先に述べたとおりであるが、「提言」に則った歴史教育が高校で実現すれば、その担い手となりうる人材を、現状よりは育成しうる展望が開けるのか。教員養成課程にその役割を期待するとすれば、教員養成の専門単位数を増やさない限りそもそも望み得るべくもない。

3 教授の内容／教科書の位置づけ

教授法の問題と単純に切り離すことのできないものとして議論すべきは、教授する内容であり、すなわち教科書である。「提言」もまた、現状を変えるために科目と教科書の改変を提案しているのだといえよう。そうであるならば、現行の教科書の何が問題であるのかを問いながら歴史教育のありようを考えなければならない。

その際に問題とすべきは、教員養成に携わる歴史研究者と、それ以外の史学科等に所属する研究者との「歴史教育」の含意するところの差異である。むろん、研究者の所属だけで截然と分かちことができるわけでは必ずしもなく、教員養成にあっても、どれだけ現場を射程に入れながら歴史教育を考えているかということであり、その逆もまた当然にしてありうる。

E・H・カー『歴史とは何か』を入り口にしながら、「歴史をめぐる諸問題」について、喜安朗・成田龍一・岩崎稔の三人が行った鼎談の記録である『立ちすくむ歴史』（せりか書房、2012年）という本がある。史学科で教鞭を執ってきた喜安は、そのなかで、「歴史家というのは、学校歴史学からけっして出ようとしませんね」*xと述べ、「学校歴史学」とは別の枠組みで歴史教育を考えている、もしくは考えるべきであるとしており、成田もまた、既存の史学科カリキュラムを念頭に、「現在進行している歴史意識、歴史認識に向かって対話するのはなくて、研究史あるいはもう少し広く言えば史学史に向かって対話するのが歴史家であるというような考え方を植え付けられてしまう。そのところで歴史教育は一部分を凝縮したものに成り下がっているというか、留まっている」*xiと、歴史教育の現状が抱える問題性を指摘する。

また、その第三部に「日本の近現代史はどのように描かれてきたか」という問いを立て、三者がそれぞれに語るなかで、歴史教育ならびに歴史教科書についてもさらに言及がなされている。成田は、「例えば教科書の中で書かれているのは、一つの時間と一つの空間ですよ」といい、喜安は、「理想的な教科書で言えば、さまざまな時間軸を重ね合わせていく叙述が通史だと思うんだけど」と応じる。成田が「それは通史ですか」と確認するのに対して喜安は、「それが通史です。要するに、一つの時間の流れの中で、いろんなものが合わさっていくのではなくて、つねにいくつものリズムがあって、それになるべく全体として関連づけていくのが通史だと思う」と言い、成田もそれに全面的に同意する。喜安は、「だから、本当は教科書的なものではだめなんです」と述べる。すなわち喜安や成田らにあっては、現行の教科書は、「あるべき」通史とは乖離したものとして存在していることになる。

しかしながら成田は、「豊臣秀吉が造ったのは大阪城であるというのはみんなが知っているし、理解しているのが当然だ」というコンセンサスがあって、そのコンセンサスにおいて通史が力を発揮してしまう。いい意味でも悪い意味でも。いやいや、悪い意味でなんだけど。歴史学が持っている、持ってきてしまったそういう呪縛力があるんじゃないでしょうか」と語って、できごとを認識する座標軸としての既存の教科書の通史の呪縛力というのに対して、政治思想・哲学を専門とする岩崎は、「通史ってたぶん、一番気にしているのは歴史教科書を書いた人たちじゃないんですかね（笑）」と笑い飛ばし、通史なるものの呪縛力などは意に介さない*xii。

教科書をめぐっても同様である。喜安は、「五十歩百歩なんだな。左と右の違いぐらいのものでしょうか。」「だけど、あんなので違いなんか出せるの？」と言い放

つ*xiii。それに応じて成田は、「ですから、いまは受験では役立たない、つまり高等学校の日本史・世界史の教科書で言うとAのところで思い切った教科書が作られていて、工夫が出されてきています。歴史教科書が本当に変わるためにはBが変わらないといけないんですが、とりあえずAから変えていこうということなんですね。Aもこのところ一社一種類じゃないですよ。同じ出版社がAを二種類出したりする」*xivと述べる。成田は、否定的意味合いで通史としての教科書のもつ呪縛力を問題にし、それゆえに、そうではないものを、新たな日本史Aの教科書に求めていく。

この鼎談を長々と引いたのは、もしかするとこれに近似した認識が、「提言」に関わる人々のなかにありはしないかと考えたからである。それらの多くは、教員養成とは異なる学部・学科に所属する人々であり、その人々のなかに、学校現場での歴史教育を十分に踏まえない、同様の認識がありはしないだろうかとの危惧を抱く。

「ゆとり教育」への反省に立ち、その揺り返しとして2012年度から採用された小・中学校の教科書は、相当様変わりをしたが、それに反して「提言」が、そうした「ゆとり教育」を支えてきた調べ学習、グループ研究等に回帰しているのは、教育現場と正面から向き合おうとしないなかで作り上げている「思考力育成型」と称するものへの幻想にすぎないのではないかと。そうしてその裏返しとして、これまた勝手に作り上げられた、「悪しき」教育の典型としての「知識詰め込み型」、そしてそれを生み出す「一斉授業」が位置している。

そうした問題が錯綜するなか、成田が、日本近現代史の教科書記述を遡上に載せながら、それが戦後の歴史学が提供してきた歴史像とどのように絡み合うのかを分析してみせた『近現代日本史と歴史学—書き替えられて来た過去—』（中公新書、2012年）は、教科書—通史というものの有効性、ないしはそのあり方を考えるのに格好の手がかりとなる。以下にそれに向き合いながら、通史としての現行教科書が持つ意味を問い、歴史教育のあり方を考えていきたい。

4 教科書を超えること

2012年9月2日、静岡大学人文社会学部の歴史学のスタッフが運営する静岡県歴史教育研究会の協力を得て、その第4回研究会として『近現代日本史と歴史学』の合評会を開催し、著者にもおいでいただいた。プログラムは以下の通りである。

13:00～13:15 会の趣旨説明

13:15～14:00 報告1 山田智氏（静岡大学教育学部）

14:00～14:45 報告2 齋藤一晴氏（明治大学・法政二高、非常勤講師）

15:00～15:30 高校日本史教育の現場から 村瀬隆彦氏（掛川西高校）・渡邊明彦氏（三島学園三島高校）

15:30～15:50 著者からのリプライ 成田龍一氏（日本女子大学人間社会学部）「書き終えて」

15:50～17:20 討論

会場では、それぞれの立場から問題が提起され、論点は多岐に及んだ。それ自体また改めて検討に値するものであるが、本稿の関心に絞るならば、歴史教育において教科書をどう位置づけるかというところで重要な議論が展開された。それは通史の必要性を問う議論でもある。

研究会で意見交換を行うまでは、私は成田が、既存の教科書的な通史は克服すべきものと考えていると理解していた。なぜならば、それは近代の枠組みのなかにあるナショナル・ヒストリーだということになるからである。前章でもとり上げた『立ちすくむ歴史』での鼎談では、岩崎が、成田がすでに中学歴史教科書の執筆に携わり、かつ〈シリーズ日本近現代史〉の第4冊目で、『大正デモクラシー』（岩波新書、2007年）と題する通史を書いていることについて、「実際にご自分で書いてみて、通史の観念は変わらなかったですか？問題としてはまったく他の仕事と一緒にしたか」と問うたのに答えて、「いや、自分の中ではずいぶずらしたものがありません」といい、「通史転向というのがあるのだろうと思うほど（笑）。ずらしたものがありません。個人的な体験で言うと、それに先立って教科書に手を染めてしまったんですね。そんなところに関わったことが悪いって言えば、そこで話は終わってしまうんですが、教科書ってさっきから言っているように通史なんですね。学習指導要領の縛りの中で書かざるをえない通史であって、そうではない通史がどうしても必要なんじゃないかという気持ちに促されました。その結果、次の通史に行ったというのが、ぼくの通史転向なんですね。」*xvと述べている。

以上のような発言から、私は、成田にあつては通史はとりあえず必要悪のようなものであり、成田にはその拘束を逃れようとする志向が強いものと理解していたのであった。しかしながら、今回の研究会での議論を経て、必ずしもそうではないこと、そしてそうであるがゆえの問題というのが浮かび上がってきたように思う。

研究会でとりあげた『近現代日本史と歴史学』は、「無数の出来事の束から成る歴史と、「そのなかから重要な出来事を選び出し、関連づけ、意味づけて叙述し歴史像にしていく」歴史学とは別ものであり、教科書は、「こうした歴史学によって解釈され叙述された歴史」—歴史像を提示するものとの認識に立つ。そうして、その教科書の提示する歴史像が、戦後二つのパラダイム・シフトを受けて3期に区分されるとして、近現代日本史をほぼ時系列に9つのテーマに分け、それぞれ第1期から第3

期までの歴史像を追う。第1期は、敗戦後からの社会経済史をベースにした見方であり、第2期は、民衆の観点が取り入れられるようになった1960年頃から、そして第3期は、社会史研究を取り入れた見方として区分され、なかんずく教科書は第1期をベースに書かれているとする*xvi。

成田が、第1期、並びにとりわけ現在も歴史学・歴史教育に影響力をもち続けている第2期を主たる克服の対象として、自ら第3期の研究を切り開く陣頭に立っていることは周知である。その成田が、前述のように通史について語っていたにもかかわらず、これほどまでに教科書、そしてそのベースになっている研究に真正面から実に丁寧に向き合うのはなぜか。前述したように、私は成田の一連の著作を読み、第1期に強く拘束された教科書を当面の必要悪と考え、その先をめざすべく解体してみせたのではないかと考えていた。しかし、他方で第1期、第2期の研究を切り捨てて第3期の研究に依拠したのでは教科書は成り立ちがたいというのは、おそらく成田も認めるところであろうと思い、歴史教育における教科書の位置づけ、あるいは通史を学ぶことの重要性をどう考えるかという点を議論したいと考えていた。

4報告に対する成田のリプライのなかで、教科書「を」ではなく教科書「で」学ぶとすべきだという見解が表明された。教育現場で共有されている「を」か「で」かという議論の立て方も、私には生産的とは思えないが、強いてそれに沿えば、私は「を」だと考えており、成田は「で」という回答であった。

私が教育現場で行われている歴史教育の現実の一端を目にしてきた経験に照らしても、教科書を軽視し「独創的な、あるいは『対話型』の授業の体裁をとったもの」のなかで、教師が教科書の内容をしっかりと理解した上でそれを行っている場合はきわめて稀なのではなかろうか。先にも述べたように、教科書を隅々理解して教えることは相当な力量を要するものであり、それよりも、現実には横行しているようなレベルのものであるならば、1時間にテーマを一つないし二つ立てて、それに絞って討論をさせたり調べ学習をさせたりする方が、はるかに準備は容易である。それが教科書「を」教えることからの逃げ場となっている場合が多いと私は認識している。

どんなに練られた問いを立てても、1時間の枠組みのなかでそれでカバーできる範囲は限られており、「歴史的思考力」を追求するがゆえに切り捨てられる事象が多々生じるのであり、通史的理解が必要だという前提に立つならば、そのフォローは当然にして受講者個々人の努力に委ねられることになるということも改めて述べておきたい。そうであるがゆえに、私は教師が教科書を徹底的に理解し、教科書に書かれている内容を誠実に教えるということの重要性を強調したい。

それに対して成田は、教科書「で」教え、教科書を「解釈する」ことが重要であり、そうすることで教師の役割の重要度があがるという。研究者を名宛人としたものではあるが、成田は常々、「不遜な言い方をすれば、これまでの歴史家たちは多分に研究史の蔭に隠れて発言することが可能であった。自らの判断と歴史認識を、先行する研究の枠組みとの関連で語ることに慣れてきた」といい、「歴史像の再構成＝実証に先行するもの、そして再構成＝実証の先にあるものが問いかけてい」ると訴えてきた*xvii。おそらく授業に関しての先に紹介した発言も、それと重なりあうものであろう。

限られた時間ではあったが成田と意見を交わした末に明らかとなったことは、教科書の徹底的な理解が必要であるという点では一致しており、成田はそれを前提としてさらにその先をめざすのだということであった。だからこそ、教科書を徹底的に理解してもらうために『近現代日本史と歴史学』が書かれたというわけである。

私は、「解釈」の余地を与えることにも懐疑的である。なぜならば、それがひとたび教育現場に持ち込まれれば、「解釈」は成田の意図するような方向には解されず、教科書を離れたパフォーマンスに成り下がってしまうことに危惧の念を懐くからである。教育現場では授業時間が限られており、繰り返しになるが、教科書の「先」をめざすことによって切り捨てなくてはならない教科書内容が多々生じることであり、もう一つは、現実にはその要求に堪えられる教員がどれだけいるかという問題がある。それだけの力量が及ばないにもかかわらず、そのような歴史教育のあり方の選択肢が示されれば、すでに横行している以上にいっそう安直に流れる結果となることは火を見るよりも明らかである。

再度、先に述べた「提言」とも重ね合わせてみると、「提言」が前提としているのも、そして成田の立論の根底にあるのも、成田のごとく教科書「を」教えることはなされて当然という楽観論か、さもなければ「知識」の注入を問題とする認識である。提言の構成員のなかに教員養成学部や現場の教師が一部参加しているが、その人たちも自己に照らしてその認識を疑ってかかることをしないか、または「歴史的思考力」を培うための「教授法」や生徒の「主体性」を重んじることに重心が傾いて、教科書内容の徹底ということに対する関心が希薄であったりする。他方、研究者は楽観的な現状認識を有しており、そこから本当の問題は見えてこない。そうしてそれが、思考力重視型、生徒主体といった美名のもとに横行している、教科書を教える力のない、もしくはその努力を怠る教員の隠れ蓑となっている授業と共振するのである。

「歴史の学習の一つの到達点が大学や高校の入試問題によって規定されてくるという意味では、今日の日本の歴史教育の問題とはすぐれて大学や高校の入学試験体制

の問題なのである」との前提に立ち、入試問題の抜本的改革を求める見解もある。野口剛「歴史の学びの原初的形態へ」がそれで、野口は、「提言」が大学入試に関して「重要用語を厳選するガイドラインの作成や論述形式を増加させることなど、極めて消極的な提言しか行っていない」ことについて批判的である*xviii。

ちなみに、野口の根底にあるのは、「歴史学」と「歴史教育」という「二つの概念」があってはならず、あるべきは、「歴史の学び」、すなわち「史料から、情報を読み取る」という「原初的形態」に立ち返ることのみとする主張である*xix。そうした観点に立つならば、「歴史の教科書も特定のテーマにそった史料から、情報を読み取る訓練をするものに転換していかなければなら」ず、教科書は「さながら史料集のような現在の数倍の厚さ」になるという。続けて野口はいう。「こうしたときに、それでは日本の通史ができない、世界の各地域の文明が数え切れないという反論がなされる。しかし、そもそも通史とは何なのか、世界史とは何なのか。古代から現代まで日本列島上の史実を並べれば、それで日本通史になるのか。世界の諸文明の知識が蓄積されれば、それが世界史になるのか。（中略）これまで思考力重視型の授業という、直ぐに主題学習というものと結びつけ、通史学習という違った原理のスタイルに突如割り込ませる実践を行ったために、結局、木に竹をつぐような不整合をおこし、うまくいかなかった。そうではなく、通史や世界史というものは、個々の史料を読み解く際に、その妥当性、客観性を担保するものとして位置づけられなければならない。構成主義的な学習方法が持つ恣意性、不安定性を防止するためには、結論とそれにいたる思考過程を公開して相互批判できるようにすることとともに、日本通史、世界史といった構造的な枠組みの中に位置づけることが必要である。」*xx

日本史・世界史の通史が、野口のいうように史料で構成されたものであるべきなのか、それよりも既存の教科書のような形態の方が望ましいのか、その点は改めて議論を立てる余地があるが、とりあえずは通史を不可欠とし、それに基づく授業と入試を直結させ、そうすることによって思考力重視型という美名のもとに恣意的授業が行われることに歯止めをかけるものである点では、私はそれに同意する。大学入試は教科書の内容の習熟度を問うものであらねばならず、そうであるならば授業のみで大学入試に対応できるものでなければならぬはずであり、野口の主題学習批判、構成主義的な学習方法批判は、そのことを前提にしたものにほかなるまい。

そうした立場に立つならば、1回の授業を切り取ってそれを分析・議論するような授業評価のあり方自体が問われることにもなるのではないか。当然のことであるが、すでに「提言」が「一斉授業」を否定していることに示

されるように、1時間の授業を議論の俎上に載せようとすれば、たんとんと通史を語る講義型授業は評価されず、「網羅主義」は否定され、「独創性」や生徒の活動等といったパフォーマンス的要素が求められることになる。

1時間の授業を見て、教師の発問の仕方や生徒とのやりとり、生徒の「活動」といった観点で授業のあるべき姿を追究するのではなく、年間をとおしてその授業がどれだけ教科書の内容を徹底して理解させるものであったかを問わねばならず、そのためには、生徒による授業評価こそが中心に据えられなければならないはずである。

むすび—ふたたび、「歴史的思考力」とは何か

2012年7月に刊行された鳥山孟郎・松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』もまた、「資料」として「提言」の抜粋を付し、そのタイトルに示すように「歴史的思考力」を全面に押し出した授業づくりの試みの一つである。そこでは、次のように問う。「歴史的思考力を培うことは学習指導要領にも明記され、生徒が主体的に探求・論述・討論をおこなおうとする主題学習が重要視されている。しかし、実際にはあまりとりいれられていないのはなぜだろうか」。さらにはこのようにも述べる。「学界の研究成果をふまえて正しい歴史の見方を教えるという従来の歴史教育観にとらわれていては歴史的思考力を培うための道はひらかれていかない。そこでは、「正しい」とされる歴史の見方を理解するための手段として歴史的思考力が扱われているにすぎない。そのために、教師が因果関係を説明して理解させようとしても生徒は結論だけを覚え込もうとすることになりやすい」*xxi。編著者の一人である鳥山は、「考えさせるとは、抽象的な意見や主観的な感想を言わせることではない。考えるためには判断の材料となる正確な知識が必要である」といい、「生徒自身に取り組ませる方がよいが、多くの資料を必要とし時間もかかる。そのため、限られた授業時間のなかで無理な場合には教師の側からの説明ですませることもやむをえない」という留保もつけてはいる*xxii。しかしながら、同書が挙げて求めるのは、生徒が「事実にもとづいて自分の意見をつくる」ことであり、それが授業の場で行われなければならないのである。それゆえに、「生徒にどういう問いかけをして、教師がどう準備をして生徒に何をさせれば、生徒は自分で考えることになるのだろうか」ということの回答を導く材料として、17の授業例が掲載されることとなる*xxiii。授業時間は限られており、それに費やされた分、捨象される事柄は少なくないであろうことは繰り返し本稿で述べてきたとおりである。それらは果たして理解の外に追い遣ってよいものなのだろうか、そしてそのことを犠牲にしてまで、何故に教師が授業という場で生徒が「自分の意見をつく」ったという「事実」を目の当たりにしないと済まされないのか

あろうか。教師が「学界の研究成果をふまえて」説明したことを、生徒が「因果関係」まで含めて理解をすれば、それは十分に歴史的思考力を身につけたことになるのではないか。そしてその歴史的思考力の習得度合いを定期試験なり大学入試という場で問えばよいのではないか。「知識」というものは本来そういうものなのではなかったか、などと疑問は尽きない。

「提言」が投げかけた「歴史的思考力育成」という課題を受けて、このところ歴史教育の議論が活発化しているように見受けられる。「提言」もろとも即自的に「思考力」の証を求める傾向が強いが、安直にロールプレイや教師の発問・討論といったことに走るのではなく、より思考力を高めるための「知」を、いかに良質かつ豊富なものにするかというところに発想を転換することも必要なのではないかと私は考える。

もう一度「知」の原点に立ち返り、「知識」と「思考力」を対置させるのではなく、本来一体なのだということに意を払うべきではなかろうか。歴史教育は、そのような意味で、まさに教科開発という枠組みのなかで問い直されなければならない。

*i「特集にあたって」（『歴史評論』第749号、2012年9月）。

*ii日本学術会議 HP

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-2.pdf>

*iii油井大三郎「高校歴史教育の改革と思考力育成型」（『歴史評論』第740号）。ほかに、野口剛「歴史の学びの原初的形態へ」、佐貫浩「歴史を考える力としての学力の構造」が掲載されている。

*ivこの点については、久保前掲論文、24～5頁で述べられている。

*v戸川点・大門正克「グローバル化の時代における歴史教育の対話—往復書簡から—」（同上）、18、及び14頁。

*viもう一つ、油井論文は、アメリカのあり方を引き合いに出しながら日本に典型的な「通史的知識の獲得」と「歴史的理解」を重視するあり方の違いを提起しているが、ここではとりあえず指摘にとどめ、教科書の検討との関連で論及したい。

*vii油井前掲論文、35～6頁。

*viii高校教員や教員養成課程の教員が委員のなかに少ないことも問題だが、「知識詰め込み型」を否定して「生徒に考えさせる」「生徒が活動している」授業をもつばらとする高校や教員養成課程の教員もあり、現場経験だけを切り札にすることもできない。

*ix久保論文、油井論文ともにこの点についてはまったく言及がなく、どのような「実態」を念頭に置いて批判されているのか不明である。教員養成課程の歴史学も、史学科と同様に歴史研究者が担当している場合がほとんどであり、史学科とは異なる意味を持たせて「知識詰め込み型」と論難されることがよく理解しえない。

*x喜安朗・成田龍一・岩崎稔『立ちすくむ歴史—E・H・カー『歴史とは何か』から50年—』（せりか書房、2012年）49頁。

*xi同上書、51頁。

*xii同上書、219～220頁。

*xiii同上書、223頁。

*xiv同上書、224頁。

*xv前掲『立ちすくむ歴史』、216～7頁。

*xvi成田龍一『近現代日本史と歴史学—書き替えられてきた過去—』（中公新書、2012年）ii～v頁。

*xvii成田龍一「新しい歴史家たちよ、目覚めよ」（成田『歴史学のナラティヴ—民衆史研究とその周辺—』校倉書房、2012年）、414頁。

*xviii 野口前掲論文、54頁。

*xix野口前掲論文、56～7頁。

*xx同上、57頁。

*xxi「序」（鳥山孟郎・松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』青木書店、2012年）3頁。

*xxii鳥山孟郎「歴史的思考力をめぐる諸問題」（同上書）149、及び150頁。

*xxiii前掲「序」、4頁。

【連絡先 黒川みどり

E-mail: ebmkuro@ipc.shizuoka.ac.jp】

History education needs to be considered

Midori KUROKAWA

Shizuoka University, Faculty of Education

History, education

Motivated by the fact that many students weren't taking World History course which was necessary, Science Council of Japan proposed "The Creation of New Educational style of high school Geography and history". They focus on how to raise the student's "ability to think about history" in order to accommodate with recent globalization. Represented by the proposition, recent discussion tends to emphasize the importance of "way of thinking".

However, I claim that what we need is not to raise "the way of thinking" but to enrich "the knowledge to think".

Thus in this paper, I outlook the meaning of historical education by focusing on the "cram knowledge educational system", which was strongly criticized by the Council.

I also claim that "knowledge" and "the way of thinking" and is not to be contrasted but to be thought altogether. Following such argument, this paper tries to redefine the historical education in terms of "Curriculum development".

Keywords

history, history education